Wandern als Möglichkeit der ästhetischen Naturwahrnehmung

Eine qualitative Feldstudie im Nationalpark Bayerischer Wald

Franziska Kreissl & Arne Dittmer

Franziska.Kreissl@ur.de – Arne.Dittmer@ur.de

Universität Regensburg, Institut für Didaktik der Biologie,

Universitätsstraße 31, 92053 Regensburg

Zusammenfassung

Wanderungen werden in der Umweltbildung und Naturerlebnispädagogik oft unternommen, um SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, eine Kombination von sinnlichen Körper- und Naturerfahrungen zu machen und sich mit Umweltthemen zu beschäftigen. Solche Bewegungserfahrungen haben auch eine ästhetische Dimension, die sowohl für die Naturwahrnehmung als auch für eine Wertschätzung von Naturräumen von Bedeutung sein kann. Biologiedidaktische Studien belegen, dass ein ästhetisches Wahrnehmen der Natur für umweltbewusstes Handeln in Naturräumen sensibilisieren kann. Darüber hinaus belegen sportdidaktische bzw. bewegungswissenschaftliche Arbeiten, dass die Ausübung sanfter Ausdauersportarten in der Natur eine gute Möglichkeit ist, sich bewusst selbst in der Natur zu erleben und so Natur sinnlich auf sich wirken zu lassen. Inwiefern körperlichen Aktivitäten, insbesondere dem Wandern, eine für Naturräume und Naturphänomene sensibilisierende Bedeutung zugeschrieben werden kann, ist der Untersuchungsgegenstand dieser Feldstudie. Die Studie ist eingebettet in zwei außerschulische Lernorte der Umweltbildung und Naturerlebnispädagogik. Es werden SchülerInnen der Sekundarstufe I und II im Rahmen einer Bergwanderung mittels ethnografischer Interviews und Gruppeninterviews befragt. Die Daten werden nach den Verfahrensvorschlägen der Grounded Theory analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass das Erfahren der eigenen Leistung während der körperlichen Aktivität „Wandern" für die Jugendlichen von großer Bedeutung ist und der Naturraum eher als eine Kulisse während der Wanderung wahrgenommen wird.

VISIT…

LANZAROTE

Caliente.COM

Abstract

Hikes are often undertaken in environmental and outdoor education to give pupils the opportunity to make sensual physical as well as natural experiences and to deal with environmental topics. Such experiences have an aesthetic dimension, which can be important, both for perception of nature and for appreciation of nature. Studies of biology education prove that an aesthetic perception of nature can sensitize environmentally conscious actions. In addition, studies of physical education prove that the practice of endurance sports in nature is a good opportunity to consciously experience oneself in nature and thus let nature have a sensual effect on oneself. This field study explores to what extent physical activities, especially hiking, can cause a sensitizing significance for natural phenomena. The study is embedded in two extracurricular learning locations of environmental and outdoor education. Secondary school students are interviewed on a mountain hike through ethnographic interviews and group interviews. Empirical data is analyzed according to grounded theory methodology and procedure. Results show that the experience of one's own performance during the physical activity is of great importance for the pupils and that the natural environment is perceived as a backdrop during the hike.

1 Einleitung

Wanderungen werden in der Umweltbildung und Naturerlebnispädagogik oft unternommen, um SchülerInnen in direkten Kontakt mit der Natur zu bringen (UNTERBRUNER, 2013; JAKOB, 2014). Die SchülerInnen sollen die Möglichkeit bekommen, sinnliche Körper- und Naturerfahrungen zu machen und sich mit Umweltthemen zu beschäftigen, um auf diesem Wege für ein umweltbewusstes Handeln in Naturräumen sensibilisiert zu werden (CORNELL, 1979; TROMMER, 1991). Solche Wanderungen werden zum Beispiel an außerschulischen Lernorten wie dem „Wildniscamp" am Falkenstein im Nationalpark Bayerischer Wald oder bei gemeinnützigen Vereinen wie „Outward Bound" Deutschland angeboten.

Das Wandern wird in diesen Einrichtungen häufig gewählt, weil es sich als sanfte Ausdauersportart dazu eignet, während der körperlichen Aktivität den eigenen Körper und die Umgebung wahrzunehmen (KLAFKI, 2001). KLAFKI betont, dass der Wanderer sich selbst in Beziehung zu äußerlichen Gegebenheiten (z.B. die Bodenbeschaffenheit des Wanderweges) erfährt. Nach MEYER-ABICH (1990) beeinflusst die äußerlich wahrgenommene Natur die innere Natur des Wanderers (sein eigenes sinnliches Erleben), während die innere Natur wiederum zu einer Nuancierung der Wahrnehmung der äußeren Natur führt. Unter innerer Natur versteht MEYER-ABICH die sinnliche Hinwendung des Menschen zur äußerlich wahrgenommenen Natur. Das Vorankommen beim Wandern ist auf diese Weise mit einer aktiven sinnlichen Wahrnehmung der Umgebung verknüpft.

In der wechselseitigen Bezugnahme erfordert Wandern aber nicht unbedingt ununterbrochene Konzentration und so kann sich die Aufmerksamkeit eines wandernden Menschen je nach örtlichen Gegebenheiten mal mehr und mal weniger auf die Bewegung selbst richten. Besonders in leichterem Gelände können Gedanken zu anderen Themen abschweifen. Dieses mentale Abschweifen während der Bewegungsaktivitäten macht für viele Menschen das Bewegen in der Natur zu einer Aktivität, die Erlebnisvielfalt ermöglicht (LIEDTKE, 2005) und in der auch Natur als ästhetischer Raum wahrgenommen werden kann. Inwiefern die körperliche Aktivität selbst eine Bedeutung für die Wahrnehmung von Naturräumen und Naturphänomene hat, ist der Untersuchungsgegenstand dieser Feldstudie, in der Jugendliche in ethnografischen Interviews und Gruppeninterviews zu ihren Wanderungen befragt wurden. Die qualitative Studie wurde in zwei Einrichtungen realisiert, in denen Wanderungen durch Bergwälder mit Jugendlichen durchgeführt werden. Im „Wildniscamp“ am Falkenstein und bei „Outward Bound“ Deutschland nehmen Jugendliche der Sekundarstufe I und II an eintägigen Wanderungen teil, die durch unterschiedliche Steigungsniveaus und Bodenbeschaffenheiten geprägt sind, aber keine sportlichen oder alpinen Fähigkeiten voraussetzen.

2 Theorie

2.1 Biologiedidaktische Befunde zur ästhetischen Naturwahrnehmung

MAYER (1996) beschreibt in seiner Studie die ästhetische Dimension als eine von fünf Naturerfahrungsdimensionen. Die ästhetische Dimension beinhaltet das sinnliche Erleben von Naturräumen und hat nach MAYER einen Einfluss auf die Naturwahrnehmung und die subjektive Wertschätzung der Natur. BÖGEHOLZ und MAYER (1998) führen die Auswirkungen auf das Umweltverhalten bei Kindern und Jugendlichen u.a. auf diese Naturerfahrungsdimension zurück. LUDE (2001) ergänzt die fünf Dimensionen um die erholungsbezogene Naturerfahrungsdimension. Darunter versteht er eine emotionale Befriedung bzw. Erholung des Menschen durch Erlebnisse in der Natur, z.B. durch Natursportaktivitäten wie Kanufahren oder Klettern. Dementsprechend nehmen nach LUDE und RAITH (2014) körperliche Aktivitäten in der Natur und die direkte Auseinandersetzung mit Naturobjekten darauf Einfluss, wie Natur von Kindern und Jugendlichen erfahren und welche Bedeutung ihr zugesprochen wird. Im Gegensatz zu den positiv beschriebenen Wirkungen beschreibt RETZLAFF-FÜRST (2008) Erfahrungen mit natürlichen Objekten und die dabei vorgenommenen ästhetischen Urteile von Kindern und Jugendlichen als ambivalent: die Naturobjekte können sowohl positiv als auch negativ empfunden bzw. beurteilt werden. Die Beurteilung der natürlichen Objekte ist jedoch nichts Feststehendes und kann sich in Abhän-

gigkeit von der Beobachtungsperspektive der SchülerInnen verändern. Dementsprechend können positiv bewertete Erfahrungen mit natürlichen Objekten eine Auswirkung auf eine naturschützende Einstellung und ein umweltgerechtes Handeln haben (GEBHARD, 2013).

2.2 Ästhetische Naturwahrnehmung aus naturethischer Perspektive

Die „Natur“ als solche ist kein Gegenstand ästhetischer Wahrnehmung. Nach OTT (1998) können immer nur individuelle Gebilde und Gestalten, wie Hügel, Baumgruppen oder Steinformationen als Natur wahrgenommen werden. Diese Naturgebilde werden dabei nicht im instrumentellen Sinn als z.B. ein Objekt von Wissenschaft, wirtschaftlicher Nutzbarkeit oder in ihrer Eignung als Naherholungsgebiet betrachtet, vielmehr bezieht sich ästhetische Naturwahrnehmung auf die Naturphänomene in ihrem „phänomenalen So-Sein“ (OTT, 1998, S. 222): Als schön wird beurteilt, was um seiner selbst willen gefällt. Damit wird dem Naturschönen ein Selbstzweck zugeschrieben, den der Mensch nicht bewirken, sondern nur auf sich wirken lassen kann (SEEL, 1996). Ein Mensch, für den sich ein Aufenthalt im Wald ohne weiteres lohnt, wird diesem Wald in der unmittelbaren Situation einen Eigenwert zusprechen. Der Wald wird unter diesem Blickwinkel nicht als Mittel zu einem Zweck, sondern als ein Beitrag zum guten Leben empfunden (SEEL, 1996).

Nach SEEL (1996) ist nur über den Weg einer ästhetischen Naturwahrnehmung die Anerkennung der Natur als ein moralisches Objekt, dem gegenüber der Mensch moralische Pflichten hat, möglich: Wird der Wald auf ästhetische Weise als in sich selbst wertvoll betrachtet, kann aus dieser ästhetischen Anerkennung eine moralische Anerkennung abgeleitet werden. Der Eigenwert, den das Naturschöne für viele Menschen hat, macht nach SEEL die von ihm so bezeichnete „freie Natur“ zu einem schützenswerten Gut, weil sie Teil eines guten Lebens ist (SEEL, 1996, S. 303). Ausgehend von der moralischen Norm, dass Menschen Möglichkeiten zu einem guten Leben nicht genommen werden sollten, ist die Gesellschaft verpflichtet, Naturschönes wie Wälder, Berge, Seen und Küsten um der Menschen willen zu schützen (OTT, 1998). Wenn dem Naturschönen aus ästhetischer Perspektive ein Eigenwert und Selbstzweck zugesprochen wird, handelt es sich dabei immer um eine Anerkennung aus der ästhetischen Praxis des Menschen heraus. Es geht also nicht um eine absolute, vom Menschen unabhängige, sondern um eine anthropozentrisch begründete Anerkennung. Mit SEEL (1996) sehen auch andere Moralphilosophen wie BÖHME (1989), BIRNBACHER (1980), HABERMAS (1991) oder LESCH (1996) in ästhetischen Argumenten die wichtigsten anthropozentrischen Argumente für den Naturschutz.

Aus einer naturästhetischen Perspektive scheint es sinnvoll, dass Menschen, um über eine ästhetische zu einer moralischen Anerkennung von Natur zu gelangen, die Gelegenheit haben, mit dem Naturschönen in Kontakt zu kommen. Auf diesem Weg können sie das Naturschöne für sich selbst als bereichernd und beglückend und nicht als Mittel für etwas anderes erleben. Wandern bietet über die Bewegung in der Natur Möglichkeiten, solche naturästhetischen und naturethischen und damit auch moralpädagogisch bedeutsamen Erfahrungen zu machen.

2.3 Bewegungserfahrungen: Die ästhetische Dimension des Wanderns

Nach DEWEY (2000) besteht ein wesentliches Merkmal von Erfahrungen darin, dass erst ein Ereignis, das zum Gegenstand von Reflexion gemacht wurde, zu einer für die Person bedeutungsvollen Erfahrung werden kann (COMBE & GEBHARD, 2009). Aus der Perspektive DEWEYS machen Menschen dann Erfahrungen, wenn sie Ereignisse als emotional berührend und bewusst wahrnehmen. In ihren Erscheinungsformen kann eine solche emotionale Berührtheit von Staunen, Verwunderung und Freude über Widerstands- und Distanzerlebnissen bis hin zu Verunsicherung und Krise reichen (PROHL, 2010) und demnach sowohl positiv als auch negativ besetzt sein. COMBE und GEBHARD (2009) bezeichnen diesen Prozess als Erfahrungslernen.

Nach DEWEY (1988) können Menschen im Erleben von positiven wie negativen Wahrnehmungen auch die „Erfahrung des Ästhetischen" machen (DEWEY, 1988, S. 25). Im Anschluss an DEWEY bestehen alle Erfahrungen, im Besonderen ästhetische Erfahrungen, in der Umwandlung von Widerständen und Spannungen in eine Bewegung, die auf einen für den Menschen bedeutsamen Abschluss hinzielt. Aus dieser Perspektive beinhaltet der Anfang des Erfahrungsprozesses auch einen Moment des „Widerfahrnisses", also einen Zug eines passiven Erleidens (DEWEY, 2000). Immer ist aber nach DEWEY auch ein aktives Element enthalten. Aktives und passives Element der Erfahrung wirken nach DEWEY stets zusammen:

> „*Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden*" (DEWEY, 2000, S. 186).

Menschen machen Erfahrungen, indem sie etwas ausprobieren, in der Umwelt agieren und auf die Umwelt reagieren (DEWEY, 2000). Bei Bewegungserfahrungen wird die Wechselseitigkeit des passiven Spürens und aktiven Bewirkens durch eine aktive, körperlich fordernde Betätigung ermöglicht. Solche Bewegungserfahrungen sind unmittelbar, da sie direkt mit der Bewegungstätigkeit verbunden sind (KLAFKI, 2001; PROHL, 2010).

Der hier skizzierte Erfahrungstyp „Bewegungserfahrung“ ist aus sportdidaktischer bzw. bewegungswissenschaftlicher Perspektive anschlussfähig an Studien, die natursportliche Aktivitäten bezüglich des Zusammenhangs zwischen umweltbewussten Verhalten und Bewegungserleben in der Natur thematisieren (LIEDTKE, 2005; JAKOBY, 2010; ROTH et al., 2012). In den von der Deutschen Sporthochschule Köln initiierten Natursportcamps „ticket2nature“ (ROTH et al., 2012) zeigen sich natursportliche Aktivitäten als ein geeigneter Zugang, um Kinder und Jugendliche für Umweltschutzthemen zu sensibilisieren. Nach JAKOBY (2010) fördern körperliches Wohlbefinden und empfundene Freude bei moderater körperlicher Belastung das Interesse der TeilnehmerInnen, die Umweltverträglichkeit ihres natursportlichen Verhaltens zu überdenken. LIEDTKE (2005) untersucht in seiner Arbeit, welche Bedeutung dem Erleben von Natur bei der Ausübung von Outdooraktivitäten zugesprochen wird. Neben den aus der Motivationsforschung bekannten Erlebnisdimensionen, wie „Leistung und Spannung“ oder „Sozialität und Verbundenheit“, hebt LIEDTKE die Dimension „Kontext“ hervor. Diese Dimension beschreibt den Naturraum als einen Kontext, in dem Qualitäten wie Ästhetik, Atmosphäre oder Klarheit, erlebt werden können. Auf diese Erlebnisqualitäten bezogen betont LIEDTKE, dass die Bewegungsaktivitäten in der Natur gute Möglichkeiten darstellen, Natur als einen für sich bedeutungsvollen Ort zu erleben. Sowohl JAKOBY als auch LIEDTKE zeigen, dass die körperliche Leistungsbereitschaft das Naturerleben bei der Ausübung von Outdooraktivitäten beeinflusst. In den Studien wird der Zusammenhang zwischen körperlicher Leistungsbereitschaft und einer wertschätzenden Naturwahrnehmung nicht vertiefend betrachtet. Anknüpfend an die Befunde biologiedidaktischer und sportdidaktischer bzw. bewegungswissenschaftlicher Studien zur ästhetischen Wahrnehmung und Wertschätzung von Naturräumen, beschäftigt sich die vorliegende Feldstudie mit der Bedeutung von körperlichen Aktivitäten und somit von Bewegungserfahrungen für die Wahrnehmung und Wertschätzung von Natur bei Jugendlichen.

3 Fragestellung

Der Fokus der Feldstudie liegt auf dem Bewegungsaspekt beim Wandern. Das zentrale Erkenntnisinteresse der Studie widmet sich der Frage, welche Bedeutung die körperliche Aktivität „Wandern“ für Jugendliche hat und inwiefern Bewegungserfahrungen Einfluss auf die ästhetische Naturwahrnehmung haben.

Die Fragestellungen dieser explorativen Studie lauten:

- Welche Bedeutung schreiben Jugendliche der körperlichen Aktivität „Wandern“ zu?

- Welche Bedeutung haben Bewegungserfahrungen für die Wahrnehmung und Wertschätzung von Naturräumen?

Die hier präsentierten Befunde beziehen sich vornehmlich auf die erste Fragestellung.

4 Methodik

Für das Forschungsvorhaben wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt, um die individuellen Bedeutungszuschreibungen der Bewegungserfahrungen der Jugendlichen zu rekonstruieren. Der Forschungsansatz folgt den methodologischen Grundannahmen der ethnografischen Feldforschung (BREIDENSTEIN et al., 2015). Die Analyse der Daten erfolgt nach den Verfahrensvorschlägen der Grounded Theory (CHARMAZ, 2014).

4.1 Ethnografische Feldforschung

Um Daten während der Ausübung der körperlichen Aktivität „Wandern" zu gewinnen, ist für dieses Forschungsvorhaben die direkte Begegnung mit den wandernden SchülerInnen von Bedeutung (GOFFMAN, 1996). Insofern wurde auf eine persönliche Teilnahme der ForscherIn über die komplette Distanz der Wanderung geachtet.

Während der Wanderungen wurden Einzel- und Partnergespräche geführt, die von der ForscherIn initiiert wurden (BREIDENSTEIN et al., 2015). Die SchülerInnen wurden bei sich bietenden Gelegenheiten in ein Gespräch oder in wiederkehrende Gespräche verwickelt, um eine situative Rückmeldung über ihre Eindrücke im Moment der Bewegungshandlung – z.B. während eines längeren Anstiegs oder auf unebener Strecke – zu erhalten (STRÜBING, 2013). Im direkten Anschluss an die Wanderung wurden die SchülerInnen zusätzlich in leitfadengestützte Gruppeninterviews befragt. Die Erlebnisse der InterviewteilnehmerInnen waren bezüglich der Wanderungen sehr unterschiedlich. Die unterschiedlichen Wandererlebnisse dienten zum Anlass, sich in einer Gesprächsrunde über die Erfahrungen und Naturwahrnehmungen während der Wanderungen auszutauschen und diese gemeinsam zu reflektieren (MEY& MRUCK, 2010).

Um einer vertrauten Aktivität, wie dem Wandern, mit einer größtmöglichen Distanz zu begegnen, orientierte sich der Stil der Befragung an der ethnographischen Methodologie. GOFFMAN (1996) empfiehlt einen „Modus des Befremdens" herzustellen, indem Differenzen zum Vertrauten absichtlich gesucht werden. Entsprechend wurde in der Feldstudie u.a. darauf geachtet, gezielt den Blick auf vertraute Aspekte während der Ausübung der Bewegungsaktivität „Wandern" zu richten, wie z.B. die Anstrengungsbelastung der SchülerInnen und die Wanderumgebung. Um eine persönliche Distanz zum Forschungsfeld

herzustellen (AMANN, 1997), wurde die Begleitung der Wanderungen regelmäßig unterbrochen, d.h. zwischen zwei Wanderungen lag ein größeres Zeitfenster, in dem die ForscherIn nicht im Forschungsfeld war und die bereits erhobenen Daten ausgewertet wurden. Auf diese Weise soll eine Distanz aufgebaut werden, um während der Präsenzzeit im Forschungsfeld die Aufmerksamkeit auf Wandersituationen richten zu können, die für die SchülerInnen von Bedeutung sind (STRÜBING, 2013). Die Gespräche wurden während der Wanderung digital aufgezeichnet.

4.2 Methodisches Vorgehen

Der Zugang zum Feld

Für die Datenerhebung wurden zwei Bildungseinrichtungen als Forschungsfelder ausgewählt, an denen das Wandern mit Jugendlichen einen zentralen Stellenwert einnimmt. Ein geeignetes Forschungsfeld ist das „Wildniscamp“ am Falkenstein, das dem Bildungsressort des Nationalparks Bayerischer Wald angehört. Es handelt sich hierbei um einen waldökologischen Bildungsort, der als festen Programmbaustein u.a. eine eintägige Wanderung zum Falkenstein anbietet. Ergänzend wurde als weiteres Forschungsfeld ein erlebnispädagogisches Seminar bei „Outward Bound“ Deutschland hinzugezogen. Die körperliche Aktivität „Wandern“ spielt hier neben der Beschäftigung mit Naturräumen und Naturphänomenen sowie mit umweltbildnerischen Aspekten eine zentrale Rolle.

Datenerhebung

Im Fokus der Untersuchung stehen SchülerInnen der Sekundarstufe I und II, welche an einem mehrtägigen waldökologischen Bildungsprogramm im „Wildniscamp“ am Falkenstein im Nationalpark Bayerischer Wald teilnehmen bzw. ein erlebnispädagogisches Seminar bei „Outward Bound“ Deutschland besuchen.

Zu einer ersten Kontaktaufnahme mit den Bildungsakteuren und den Jugendlichen im Forschungsfeld fand ein Aufenthalt im „Wildniscamp“ am Falkenstein im Jahr 2016 statt. Im darauffolgenden Jahr wurde während fünf zeitlich voneinander getrennten Feldaufenthalten im „Wildniscamp“ Interviews geführt. Ergänzt wurden diese Interviewdaten durch die Begleitung eines fünftägigen erlebnispädagogischen Seminars bei „Outward Bound“ Deutschland. Im Zentrum der Felduntersuchungen stand jeweils eine eintägige Wanderung durch einen Bergwald. Die Interviews wurden in Audioform aufgezeichnet und im Anschluss vollständig transkribiert (FLICK, 2013). Während der fünf Feldaufenthalte sind insgesamt 61 ethnographische Interviews und 11 Gruppeninterviews (mit jeweils 2-6 SchülerInnen) entstanden, an denen sechs Schulklassen der Sekundarstufe I und II beteiligt waren.

Datenauswertung

Im Zuge der Analyse wurden zunächst alle relevanten Interviewsequenzen offen kodiert, die betreffende Aspekte zur körperlichen Aktivität „Wandern“ bzw. Naturwahrnehmungen beinhalten. Die Entwicklung der fortlaufend generierten und überarbeiteten Kategorien orientierte sich an Formen ästhetischer Naturwahrnehmung beim Wandern sowie an deren ursächlichen Bedingungen, Konsequenzen und Zusammenhängen mit intervenierenden Bedingungen. In weiteren interpretativen Schritten entstehen übergreifende, das Phänomen erfassende Unterkategorien. Technisch unterstützt durch die qualitative Datenanalyse-Software (MAXQDA) ergab sich auf diesem Wege eine strukturierte Übersicht über die relevanten Aspekte aus dem Textmaterial. Die Auswertung orientierte sich an den aus den ethnografischen Interviews und Gruppeninterviews gewonnen Daten, um die individuellen Bedeutungszuschreibungen der Bewegungserfahrungen der Jugendlichen zu rekonstruieren (Charmaz, 2014; Strübing, 2014).

5 Ergebnisse

In der Auswertung der Interviews wurden in Bezug auf ästhetische Naturwahrnehmungen während der Ausübung der körperlichen Aktivität „Wandern“ die Aussagen der Jugendlichen zu vier zentralen Bedeutungsdimensionen (Oberkategorie) zusammengefasst.

Tabelle 1: Übersicht über die gebildeten Kategorien im Kodierungsprozess

Oberkategorie	Unterkategorie	Kodierte Bedeutungszuschreibungen
Erholung beim Wandern (Aussagen zum subjektiven Wohlbefinden)	Momente der Entspannung	Auszeit zu Schulalltagsroutinen
		Zeit zum Nachdenken
		Einkehrschwung am Gipfel
	Natur wahrnehmen	Natürliche Umgebung sinnlich wahrnehmen
		Abwechslung zu städtischer Umgebung
		Natürliche Umgebung als freier Raum
Leisten (Aussagen zur subjektiven Leistungsbereitschaft)	Wandern als sportive Herausforderung	Anstrengungsbelastung
		Leistungsbereitschaft
		Gefallen an sportlicher Aktivität „Wandern“
	Konzentration auf die Wanderaktivität	Ärger über Verletzungsgefahr
		Sorge vor Verletzungen
	„...und das Gefühl haben, endlich etwas geschafft zu haben“	Stolz über persönliches Durchhaltevermögen
		Persönlicher Erfolg
		Freude über eigene Leistung
Natur als Kulisse (Aussagen zur Wahrnehmung des Naturraums)	Natur im Kontrast zur Stadt	Aufmerksamkeit auf Natur
		Geräuschkulisse
		Luftqualität
	Natur-Schau	Wahrnehmung von natürlicher Umgebung
		Persönliche Einordnung von Naturwahrnehmungen
	Natureindrücke	Sinnliche Reize in Natur
		Künstlerische Reize in Natur
Wandergemeinschaft (Aussagen zum Gemeinschaftserleben)	Zeit für einander	Wandergespräche mit KlassenfreundInnen
		Gemeinschaftliche Aktivität fern der Schulalltagsroutine
	Klassengemeinschaft erleben	Gegenseitiges Ablenken von Anstrengungsbelastung
		Spaß haben mit der Klasse
		Als Klasse zusammenhalten

Nachfolgend werden zwei Bedeutungsdimensionen näher dargestellt. Zur Veranschaulichung werden beispielhaft kodierte Transskriptstellen herangezogen.

5.1 Die Bedeutung des „Leistens“ beim Wandern

Die Oberkategorie „Leisten“ lässt sich in folgende Unterkategorien unterteilen:

Wandern als sportive Herausforderung

In vielen Interviews betrachten die SchülerInnen die Wanderung in erster Linie als eine sportliche Herausforderung. So ist die körperliche Anstrengung ein wesentliches Moment, das im unmittelbaren Erfahrungshorizont der SchülerInnen bedeutsam wird. Aufgrund der körperlichen Anstrengung hat für manche der SchülerInnen die Wanderung einen belastenden Charakter. Für andere SchülerInnen erhält die Wanderung aufgrund des sportiven Charakters eine Bedeutung,

da sie sich sportlich betätigen und zugleich körperlich fordern können. Demnach orientieren sich auch die Aussagen der SchülerInnen im Hinblick auf ihr Gefallen an der sportlichen Aktivität „Wandern“:

> „*Überhaupt nicht, also ein bisschen Wandern geht ja, aber nicht gleich so viel auf einmal*“ (Schüler, 10. Kl., Aufstieg, Transkript 14, Abs. 42).

> „*...das ist eine sportliche Aktivität. Also ich glaube, dass ist der größte Vorteil*“ (Schüler, 10. Kl., Abstieg, Transkript 13, Abs. 117).

> „*Das ist halt schon irgendwo anstrengend, aber man macht Sport*“ (Schülerin, 10. Kl., Abstieg, Transkript 13, Abs. 60).

Konzentration auf die Wanderaktivität

Viele SchülerInnen erleben die Wanderung als eine körperliche Aktivität, bei der sie ihre volle Konzentration auf die unmittelbare Umgebung richten müssen. Der unebene Untergrund des Wanderweges wird von den SchülerInnen als eine Art Hindernis wahrgenommen, das es zu überwinden gilt, ohne sich zu verletzen. Die SchülerInnen sind daher sehr aufmerksam, um nicht zu stürzen. Die Konzentration auf den Wanderweg empfinden einige der SchülerInnen als ärgerlich. Andere sind entsprechend der folgenden Schüleräußerung voller Sorge:

> „*Ich habe mir eigentlich gewünscht, irgendwie da runter zu kommen ohne mir irgendetwas zu brechen, oder so. Oder dass ich nirgendwo hinunterfalle. Eigentlich gehe ich ja nicht so Bergwandern*“ (Schülerin, 7. Kl., Abstieg, Transkript 2, Abs. 41).

„...und das Gefühl haben, endlich etwas geschafft zu haben“

Die Wanderung gewinnt für viele SchülerInnen an Bedeutung, da sie trotz der empfundenen körperlichen Anstrengung durchhalten wollen. Das Moment des Durchhaltens ist verbunden mit dem Willen, sich selbst zu beweisen, solch Anforderungen standgehalten zu haben. Die SchülerInnen werden von dem Gefühl gezogen, auf sich stolz sein zu wollen. Dieses Gefühl ist gepaart mit dem Bestreben, die Wanderung zu einer persönlichen Erfolgsgeschichte zu machen, was aus folgenden Schüleräußerungen hervorgeht:

> „*Ja. Ich mache das auch aus Ehrgeiz, weil ich es einfach schaffen will*“ (Schüler, 7. Kl., Aufstieg, Transkript 1, Abs. 169).

> „*...dann kann man von sich selbst behaupten, dass man den Falkenstein hochgeklettert ist, wenn man dann oben angekommen ist*“ (Schüler, 7. Kl., Aufstieg, Transkript 1, Abs. 172).

> „*Ja, wenn man irgendwie auf einem Gipfel ist, dann hat man irgendwie einen Erfolg, wo man was hat*“ (Schüler, 7. Kl., Aufstieg, Transkript 10, Abs. 240).

Es ist die Freude über die eigene Leistung, die für viele SchülerInnen in ihrem unmittelbaren Erleben der Wanderung von Bedeutung ist. Viele SchülerInnen verbinden die Erfahrung der körperlichen Anstrengung mit dem Abrufen persönlicher Leistung. Die Freude nach der Wanderung ist für die SchülerInnen die Belohnung. Dies verdeutlichen folgende Interviewpassagen:

> „*Es ist schon anstrengend, aber ich freue mich danach immer voll, dass ich es geschafft habe*" (Schülerin, 9. Kl., Abstieg, Transkript 5, Abs. 11).

> „*Ja und das Gefühl haben, endlich etwas geschafft zu haben. Also bei mir ist es so*" (Schüler, 7. Kl., Abstieg, Transkript 2, Abs. 181).

5.2 Die Wahrnehmung der „Natur als Kulisse"

Hierbei ergeben sich aus den Interviews folgende Unterkategorien für die Bedeutungsdimension „Natur als Kulisse":

<u>Natur im Kontrast zur Stadt</u>

Die SchülerInnen nehmen durch einen Abgleich mit dem ihnen vertrauten Bild der Stadt – verknüpft mit Häuserzügen und eingefügten Grünflächen – die Natur als einen eigenen Gegenstand wahr. Aus dieser Kontrasterfahrung heraus rückt der Naturraum in den Wahrnehmungsfokus der Jugendlichen. Die Natur bleibt dabei etwas Unspezifisches, die aber als ein Kontrast zum urbanen Raum erlebt wird und sich meist durch ein positiv ansprechendes Erscheinen auszeichnet. Es ist z.B. die wahrgenommene Luftqualität oder Geräuschkulisse, welche die SchülerInnen als für sie bedeutsam beschreiben.

> „*Ja, weil man jetzt mal, anstatt dass man in der Stadt ist, dass man nun so etwas Schönes einmal sieht. Das man sich das anschauen kann und einfach durchgehen kann und das ist einfach schön*" (Schüler, 10. Kl., Abstieg, Transkript 15, Abs. 94).

> „*Also es stinkt zum einen nicht so sehr durch die Abgase von den Autos und in der Stadt ist auch nochmal um einiges lauter*" (Schüler, 7. Kl., Aufstieg, Transkript 10, Abs. 256).

<u>Natur-Schau</u>

Der Naturraum reduziert sich hier auf die visuelle Wahrnehmung, die von den Jugendlichen während der Wanderung thematisiert wird. Die Natur wird sowohl als ein kleinflächiges (z.B. Steine, einzelne Bäume) als auch als ein großflächiges Objekt wahrgenommen, wie der Moment des Gipfelausblicks von den SchülerInnen beschrieben wird:

> „*weil man hier so weit oben ist und man sieht eigentlich alles*" (Schülerin, 7. Kl., Aufstieg, Transkript 1, Abs. 308).

Die Natur wird in ihrem gesamten Erscheinen betrachtet und von den SchülerInnen gemäß ihrer subjektiven Bedeutung eingeordnet. Die Bewertungen der Naturwahrnehmungen der SchülerInnen verlaufen zwischen völliger Abwertung über Begeisterung bis hin zu Langweile:

> „*Der Ausblick war geil, aber ich meine Natur und so, aber sonst ist eigentlich nichts so Tolles*" (Schüler, 7. Kl., Abstieg, Transkript 2, Abs. 135).

> *„Ja, manchmal ist ein bisschen langweilig, weil man sieht irgendwann nur noch die Bäume und mit grünen Blättern, Steine und Wurzeln*" (Schülerin, 7. Kl., Abstieg, Transkript 11, Abs. 154).

Natureindrücke

Einzelne Naturgegebenheiten hinterlassen bei vielen Jugendlichen einen besonderen Eindruck während der körperlichen Aktivität „Wandern":

> „*Ich mag das halt, wenn man durch die Blätter geht und das so raschelt.*" (Schüler, 7. Kl., Aufstieg, Transkript 1, Abs. 34).

Beispielsweise sind das "*Zwitschern der Vögel, Rascheln der Blätter, Wasser, Licht, das durch den Wald kommt, der Geruch*" (Schüler, 7. Kl., Aufstieg, Transkript 1, Abs. 165) Momente, die durch ihre hörbaren und teilweise riechbaren Merkmale die Aufmerksamkeit der Jugendlichen auf sich ziehen. Aber auch visuelle Wahrnehmungen einzelner Naturgegenstände haben für manche SchülerInnen eine Art künstlerischen Reiz, so wie es in der folgenden Schüleräußerung deutlich wird:

> „*Ich finde es interessant, dass es so verschieden ausschaut (...) Und dann gucke ich halt, was man so gut fotografieren könnte*" (Schülerin, 7. Kl., Abstieg, Transkript 11, Abs. 44).

> „*Die toten Bäume sind auch schön. Unten die waren toll, die so schneeweiß waren. Ein schönes Fotomotiv. Ich wünschte ich hätte eine Fotokamera dabei*" (Schüler, 7. Kl., Aufstieg, Transkript 1, Abs. 167).

Die SchülerInnen erleben den Naturraum als eine Kulisse, welche sich in die Szene der körperlichen Aktivität „Wandern" einfügt. Erst aus eindrücklichen Sinneserlebnissen entwickelt sich, dass der Naturraum für die SchülerInnen erfahrbar heraustritt.

6 Diskussion und Ausblick

In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse im Hinblick auf die Frage, welche Bedeutung Jugendliche der körperlichen Aktivität „Wandern" zuschreiben, dis-

kutiert. In einem zweiten Schritt wird die Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf die Frage, welche Bedeutung Bewegungserfahrungen für die Wahrnehmung und Wertschätzung von Naturräumen haben, mit einem kurzen Ausblick über das weitere Vorgehen angeschlossen.

Wandern als leistungsfordernde Aktivität

Das Wandern gewinnt für viele SchülerInnen aufgrund seines sportiven Charakters an Bedeutung. Körperlich gefordert zu werden und aus eigener Muskelkraft ein Ziel zu erreichen, sind dabei wesentliche Aspekte, aus deren Perspektive die Wanderung zu einer leistungsfordernden Aktivität wird. Auffällig ist hierbei, wie die SchülerInnen die natürliche Umgebung wahrnehmen: der unebene Wanderweg oder der steile Anstieg werden eher als eine Art Hindernis betrachtet, das es zu überwinden gilt und als ursächliche Bedingung für das eigene Leisten angesehen wird. Die natürliche Umgebung wird als eine Art Widerstand erlebt. Im Abgleich mit DEWEYS (2000) Erfahrungsverständnis kann dieser Widerstand als ein Moment des „Widerfahrnisses" betrachtet werden. So erfahren die SchülerInnen die natürlichen Umgebungsbedingungen als einen Widerstand, auf den sie zugleich aktiv mittels ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit einwirken. Aufgrund des Erfolgsgefühls wird die Wanderung zu einem Moment von emotionaler Berührtheit (DEWEY, 1988). Aus dieser Wechselseitigkeit von körperlicher Anstrengung und empfundenen Erfolgsgefühl gewinnt die körperliche Aktivität „Wandern" für viele SchülerInnen an Bedeutung. Die natürliche Umgebung wird als ein Medium betrachtet, sich selbst bei der körperlichen Aktivität zu erfahren.

Naturraum als natürliche Kulisse

Der von den SchülerInnen wahrgenommene Naturraum gleicht einer Kulisse, die sich in die Szenerie der Wanderung sinnfällig einfügt. Einzelnen Naturphänomenen kommen hierbei weniger Aufmerksamkeit zu als dem Naturraum als ganzheitlich wahrgenommenes Phänomen. Auffällig ist, dass dem Naturraum als solchem während der Wanderung eine positive Bedeutung zugesprochen wird. So schafft die Naturkulisse für viele Jugendliche eine wohltuende Atmosphäre, deren sinnliche Qualitäten sie positiv (z.B. die gute Luft im Wald oder kein Autolärm) ansprechen. Die positiv empfundene Kulisse kann entsprechend SEELS (1996) ästhetischer Theorie als das Naturschöne angesehen werden. Aus dieser ästhetischen Perspektive wird dem Naturraum von den SchülerInnen ein gewisser Eigenwert in der Situation der Wanderung zugesprochen. Im Gegensatz zu SEELS naturästhetischem Verständnis – über eine ästhetische zu einer moralischen Anerkennung von Natur zu gelangen – können die naturästhetischen Wahrnehmungen als eine Art Nebenprodukt der Wanderung interpretiert werden, deren ästhetischer Eigenwert im situativen Moment der Bewegungsaktivität verbleibt.

Für viele SchülerInnen erhält der Naturraum bei der körperlichen Aktivität „Wandern" eine Bedeutung als ästhetisch wahrgenommene Naturkulisse. Mit Bezug auf die ästhetische Theorie SEELs und den Ansatz des Erfahrungslernens nach DEWEY werden die weiteren Analysen der Interviewdaten die Bedeutung krisenhafter Momente beim Wandern stärker in den Blick nehmen und das Auftreten körperlicher Irritationen und Anstrengungen in Hinblick auf Naturwahrnehmungen und Naturdeutungen untersuchen.

Zitierte Literatur

AMANN, K. (1997): *Ethnografie jenseits von Kulturdeutungen. Über Geigespielen und Molekularbiologie*. In HIRSCHAUER, S. & K. AMANN (Hrsg.) *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnografischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Suhrkamp, 298-330.

BIRNBACHER, D. (1980): *Sind wir für die Natur verantwortlich?* In BIRNBACHER, D. (Hrsg.) *Ökologie und Ethik*. Reclam, 103-139.

BÖGEHOLZ, S. & J. MAYER (1998): *Haben Naturerfahrungen Einfluss auf ökologisches Handeln?* In BAYERHUBER, H. (Hrsg.) *Biologie und Bildung*. 11. Internationale Tagung der Sektion Biologiedidaktik des Verbandes Deutscher Biologen (VDBiol) in Essen. IPN, 358-363.

BÖHME, G. (1989): *Für eine ökologische Naturästhetik*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

BREIDENSTEIN et al. (2015): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. UVK, Konstanz.

CHARMAZ, K. (2014): *Constructing Grounded Theory*. Sage, Los Angeles.

COMBE, A. & U. GEBHARD (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *ZfE, 3*, 549-571.

CORNELL, J. B. (1979): *Mit Kindern die Natur erleben*. Ahorn Verlag, Oberbrunn.

DEWEY, J. (1988): *Kunst als Erfahrung*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

DEWEY, J. (2000): *Demokratie und Erziehung*. Beltz, Weinheim/Basel.

FLICK, U. (2013): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt Taschenbuch, Reinbek bei Hamburg.

GEBHARD, U. (2013): *Kind und Natur: Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. Springer, Wiesbaden.

GOFFMAN, E. (1996): *Über Feldforschung*. In KNOBLAUCH, H. (Hrsg.) *Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnografie einer geschwätzigen Gesellschaft*. UVK, 261-269.

HABERMAS, J. (1991): *Erläuterungen zur Diskursethik*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

JAKOB, M. (2014): Mit Schulklassen wandernd unterwegs sein. *Sportpädagogik, 6*, 2-7.

JAKOBY, K. (2010): *Natursportcamps und deren Potenziale zur Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Dissertation. Deutsche Sporthochschule Köln.

KLAFKI, W. (2001): *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension*. In PROHL, R. (Hrsg.) *Bildung und Bewegung*. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24.06.2000 in Frankfurt/Main. Czwalina, 19-28.

LESCH, W. (1996): *Zu schön, um wahr zu sein? Neue Perspektiven für die ökologische Ethik*. In LESCH, W. (Hrsg.) *Naturbilder – Ökologische Kommunikation zwischen Ästhetik und Moral*. Birkhäuser Verlag, 23-44.

LIEDTKE, G. (2005): *Die Bedeutung von Natur im Bereich von Outdooraktivitäten*. Institut für Natursport und Ökologie, Deutsche Sporthochschule Köln.

LUDE, A. (2001): *Naturerfahrung und Naturschutzbewusstsein*. Studien-Verlag, Innsbruck-Wien-München.

LUDE, A. & A. RAITH (2014): *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert*. Oekom, München.

MAYER, J. (1996): Biodiversitätsforschung als Zukunftsdisziplin. Ein Beitrag der Biologiedidaktik. *IDB, 5*, 19-41.

MEY, G. & K. MRUCK (2010): *Interviews*. In G. MEY & MRUCK K. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Springer, 423-435.

MEYER-ABICH, K. M. (1990): *Aufstand für die Natur*. Carl Hauser Verlag, München.

OTT, K. (1998): *Naturästhetik, Umweltethik, Ökologie und Landschaftsbewertung. Überlegungen zu einem spannungsreichen Verhältnis*. In THEOBALD, W. (Hrsg.) *Integrative Umweltbewertung. Theorie und Beispiele aus der Praxis*. Springer, 221-246.

PROHL, R. (2010): *Grundriss der Sportpädagogik*. Limpert, Wiebelsheim.

RETZLAFF-FÜRST, C. (2008): *Das lebende Tier im Schülerurteil. Bodenlebewesen im Biologieunterricht – eine empirische Studie*. Dr. Kovač, Hamburg.

ROTH, R.; LIENEMANN, T.; THOMANN, A.; JAKOB, E. & J. SCHAEBEN (2012): *ticket2nature - Ein Ticket für die Zukunft unserer Kinder! Einzigartige Natursporterlebnisse, im Sommer wie auch im Winter, im ticket2nature-Camp* (Schriftenreihe Natursport und Ökologie, 27): Institut für Natursport und Ökologie, Köln.

SEEL, M. (1996): *Ethisch-ästhetische Studien*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

STRÜBING, J. (2013): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. Oldenburger Wissenschaftsverlag, München.

STRÜBING, J. (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Springer, Wiesbaden.

TROMMER, G. (1991): *Natur wahrnehmen mit der Rucksackschule*. Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig.

UNTERBRUNER, U. (2013): *Umweltbildung*. In GROPENGIEßER, H., HARMS, U. & U. KATTMANN (Hrsg.) *Fachdidaktik Biologie: die Biologiedidaktik*. Aulis Verlag, 169-190.

